DOCUMENT RESUME

ED 428 540 FL 025 726

AUTHOR Cornali, Sandra Galli
TITLE Interactions avec des enfants migrants en contexte logopedique: quels etayages? (Interaction with Migrant Children in a Speech Therapy Context: What Kinds of Scaffolding?)
ISSN ISSN-1010-1705
PUB DATE 1998-00-00
NOTE 19p.; In: Language, etayage et interactions therapeutiques: Actes du 5eme colloque d'orthophonie/logopedie (Language, Scaffolding and Therepeutic Interactions: Proceedings of the 5th Colloquium on Speech Therapy and Speech Pathology) (Neuchatel, Switzerland, September 25-26, 1998); see FL 025 722.
PUB TYPE Journal Articles (080) -- Reports - Research (143) -- Speeches/Meeting Papers (150)
LANGUAGE French
JOURNAL CIT Travaux Neuchatelois de Linguistique (Tranel); n29 p63-79 Dec 1998
EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Children; Classroom Techniques; Comprehension; Foreign Countries; *Instructional Improvement; Interpersonal Communication; Intervention; Language Research; Linguistic Theory; Metalinguistics; *Migrant Children; *Mutual Intelligibility; *Speech Language Pathology; *Speech Therapy; Teacher Student Relationship
IDENTIFIERS *Scaffolding

ABSTRACT

Scaffolding strategies occurring in interactions between speech pathologists and migrant children are discussed. Various contexts and strategies are first defined, and the role of the concept of scaffolding in different types of research is examined. Finally, a corpus of therapist-child interactions is analyzed, focusing on problems of mutual comprehension and metalinguistic issues and techniques for improving the interactions. Some excerpts of the corpus are used for illustration. Contains 21 references. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 63-79

Interactions avec des enfants migrants en contexte logopédique: quels étayages?[1]

Sandra Galli Cornali
SIPLP, Villars-sur-Glâne
UER d'orthophonie, Université de Neuchâtel

ED 428 540

FL 025 726

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.
Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Esther Py

1

BEST COPY AVAILABLE

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 63-79

Interactions avec des enfants migrants en contexte logopédique: quels étayages?[1]

Sandra Galli Cornali
SIPLP, Villars-sur-Glâne
UER d'orthophonie, Université de Neuchâtel

In this article, we want to underline the strategies of scaffolding which come from interactions between migrant children and their speech-language pathologists. After having defined the notions of contexts and strategies, we will tackle the concept of scaffolding as it is studied in the different fields of research which are concerned by our issue. Then, we will show by some examples the methods the partners can use to solve the problems of intercomprehension that they find in the course of their conversations and to elaborate metalinguistic reflections about the present codes.

Introduction

Le concept d'étayage a été appliqué ces dernières années tant dans le domaine du bilinguisme et de l'acquisition des langues secondes que dans celui des troubles du développement du langage. La problématique des enfants migrants qui consultent en logopédie se situe au carrefour de ces deux domaines: ces enfants sont d'une part bilingues et présentent d'autre part des troubles du développement du langage et de la communication.

Après avoir donné quelques précisions terminologiques, nous nous intéresserons à la manière dont les différents domaines de recherche impliqués par notre problématique abordent le concept d'étayage. Nous présenterons ensuite un certain nombre d'exemples, tirés d'enregistrements de séances logopédiques avec des enfants migrants, qui visent à illustrer certaines stratégies d'étayage. De part la pluralité des langues en présence, nous mettrons en évidence des observations spécifiques aux interactions plurilingues ainsi que des phénomènes non spécifiques.

Par le biais d'une analyse discursive de nos corpus, nous observerons ces stratégies en nous basant sur les traces linguistiques laissées par celles-ci dans les discours.

1 Ce texte est orthographié sur la base des rectifications de 1990.

Terminologie

Enfants migrants? Enfants bilingues?

La terminologie utilisée pour qualifier les enfants auxquels nous nous sommes intéressée pose un certain nombre de problèmes. En effet, comme nous le verrons plus loin, les différences au niveau des types de migration et des sortes de bilinguisme sont telles que se pose la question du caractère réducteur de ces concepts. Le bilinguisme d'un enfant d'origine espagnole né en Suisse (et dont les parents sont parfois également nés en Suisse) et le développement linguistique des enfants primo-arrivants peuvent-ils ainsi être considérés de la même façon?

Les problèmes terminologiques liés à ce type de questions témoignent de la nécessité de tenir compte de l'hétérogénéité des contextes dans lesquels évoluent les enfants de familles multiculturelles et multilingues. Il parait donc essentiel de garder en mémoire que, lorsque nous parlons d'un « enfant migrant », nous ne savons encore que peu de choses sur le contexte culturel et linguistique qui l'entoure et qui lui confère son identité propre.

Contextes

Egli (1995), dans ses travaux sur l'acquisition de la littératie chez les enfants bilingues, propose une perspective contextuelle tout à fait généralisable au développement des capacités linguistiques tant orales qu'écrites chez les bilingues. L'auteure propose ainsi de situer le bilinguisme dans son contexte d'acquisition en se posant des questions à différents niveaux:

— *au niveau du contexte macro-social*: quel est le statut de la langue d'origine au sein de la communauté d'accueil?

— *au niveau des ressources langagières de l'entourage*: quelles sont les pratiques langagières qui entourent l'enfant dans le contexte familial? Quelles langues sont parlées et dans quelles situations? Comment s'articulent contexte familial et contexte scolaire?

— *au niveau des attitudes envers les langues*: est-il important pour les parents que l'enfant soit bilingue? L'enfant est-il motivé à apprendre les deux langues?

— *au niveau des pratiques langagières de l'enfant*: quelle langue est utilisée par l'enfant et dans quelles situations? Quelles sont les pratiques de lecture/écriture dans chaque langue?

— *au niveau des compétences de l'enfant*: quelles compétences orales et écrites l'enfant a-t-il atteint dans les deux langues?

Une approche contextuelle nous amène alors à considérer le bilinguisme d'un point de vue holistique. Pour Grosjean (1993), « le bilingue n'est pas deux monolingues mais un tout qui a sa propre compétence linguistique » (p. 15) et dont la compétence communicative est équivalente à la personne monolingue. Il est actuellement courant de considérer que les compétences du bilingue dans les deux langues se complètent, que chaque langue remplit des fonctions différentes, qu'elles sont utilisées dans des situations différentes et à des fins différentes (Romaine, 1995[2]).

Dans un cadre thérapeutique, nous nous poserons également, comme le propose Rosenbaum (1997), « les quatre questions suivantes »:

— Quelle est l'histoire de la migration de la famille?
— Quelles ruptures a-t-elle entraînées dans le cycle de vie familial?
— Comment les troubles d'apprentissage du langage, considérés comme un échec dans le pays d'accueil, peuvent-ils être vus comme l'expression de la fidélité au contexte d'origine?
— Quelle réponse aurait reçu un tel symptôme s'il avait été pris en charge dans la culture d'origine du consultant? (p. 16-17)

En référence aux théories linguistiques actuelles, l'importance du contexte sur les productions langagières des interlocuteurs n'est plus à démontrer. Les variables contextuelles vont donc jouer un rôle essentiel dans les stratégies d'étayage que les partenaires mettent en oeuvre au cours de leurs interactions.

Stratégies[3] *d'étayage*

De nombreux auteurs (François, 1993, de Weck, Rosat & von Ins, 1995, de Weck, 1996,...) reprennent le concept d'étayage développé par Bruner (1983) sur la base de la zone proximale de développement amenée par Vygotski (1935). Bien que se réclamant d'une perspective interactioniste, ces auteurs focalisent cependant leur regard sur l'adulte. Ainsi, ils s'intéressent aux stratégies mises en oeuvre par l'interlocuteur-adulte pour aider l'enfant à accomplir une tâche qu'il ne pourrait effectuer seul. Cette perspective pose un certain nombre de questions ouvertes quant aux effets parfois nuls ou négatifs de certaines stratégies mises en place par l'adulte.

2 Cité par Egli (1995).

3 Le terme de stratégie étant l'objet de discussions théoriques dans le champ de l'acquisition, nous avons choisi de l'utiliser dans son sens usuel de « moyens mis en oeuvre pour atteindre un certain but » (Matthey, 1996, p. 105).

François (*op.cit.*) tentera de répondre à ces questions en parlant de contre-étayage pour caractériser les moyens inefficaces mis en oeuvre par l'adulte.

Afin de dépasser une vision adultocentriste, nous proposons d'intégrer le concept d'étayage dans une perspective centrée non seulement sur l'adulte mais aussi sur les contextes et sur l'enfant. Dans ce sens, Bruner (1985)[4] développe trois concepts qui interviennent dans les apprentissages au cours d'interactions: les props, les processus et les procédures. Comme le définit Jisa (1991):

> « on peut considérer les *props* comme étant les contextes dans lesquels les enfants arrivent à dépasser leur stade actuel de développement. Les *processus* font référence aux stratégies utilisées par l'enfant dans ces contextes. Les *procédures* sont les adaptations faites par le partenaire plus compétent afin de faciliter le développement de l'enfant. » (p. 179)

Ces trois concepts sont fortement interdépendants. En effet, comme le synthétise Berthoud (1991):

> « pour que les transactions soient efficaces, il faut que les *procédures* se greffent sur les *processus*, c'est-à-dire que l'activité de l'adulte s'adapte et réponde aux besoins interactionnels de l'enfant, et non l'inverse. » (p. 157)

Comme l'exprime Matthey (1996):

> « l'étayage est une forme de collaboration dans laquelle les interactants se répartissent les tâches à effectuer en fonction de leurs compétences respectives. L'adulte prend ainsi en charge ce que l'enfant ne peut exécuter seul et, au fur et à mesure du développement de l'enfant, cette prise en charge diminue. » (p. 61)

Les aspects de collaboration et de co-construction, qui donnent un rôle tout aussi important à l'adulte qu'à l'enfant, nous paraissent donc essentiels pour comprendre les phénomènes d'étayage en jeu dans les interactions adulte-enfant.

Le concept d'étayage dans différents champs de recherche

Acquisition des langues secondes et conversation exolingue

Dans une perspective interactionnelle de l'acquisition d'une langue seconde (L2), l'objet d'étude se centre sur les processus de gestion et de construction du répertoire langagier dans l'interaction. La conversation exolingue se caractérise par une asymétrie linguistique des répertoires langagiers des interlocuteurs qui entraine un phénomène de *bifocalisation*, sur le code et sur le contenu (Bange, 1987[5]). C'est ainsi qu'apparaissent de

4 Cité par Jisa (1991).

5 Cité par Py, Berthoud & al. (1995).

nombreuses séquences latérales qui thématisent certains éléments, avant tout lexicaux, du code de l'interaction. De Pietro, Matthey et Py (1989) considèrent les marques de focalisation sur le code de l'interaction comme de possibles indices linguistiques d'un processus cognitif. Ainsi, les concepts de *séquences potentiellement acquisitionnelles* (SPA) et de *contrat didactique* sont utilisés pour décrire ces séquences où se construisent des savoirs linguistiques. Py (1990[6]) définit les *séquences potentiellement acquisitionnelles* comme étant des

> « séquences [qui] articulent deux mouvements complémentaires: un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable. » (p. 83)

La notion de SPA a été reprise par différents auteurs. Vasseur (1991) remarque que les sollicitations de l'apprenant ne sont pas forcément signe d'une stratégie acquisitionnelle, mais qu'elles peuvent très bien être orientées par des besoins essentiellement communicatifs. Bartning (1992[7]) constate que les hétérocorrections et les sollicitations explicites de l'apprenant sont celles qui engendrent les SPA les plus élaborées, dans lesquelles l'implication de l'apprenant est la plus forte. Faraco (1995[8]) s'intéresse aux fonctions remplies par la répétition des données du natif par l'alloglotte en classe de langue. L'auteure montre que la répétition a des implications tant cognitives que communicatives (gestion de l'interaction).

La notion de *contrat didactique* proposée par de Pietro, Matthey et Py (1989) met en évidence le fait que les participants à une interaction peuvent se mettre plus ou moins explicitement d'accord sur le fait que, à côté des objectifs communicatifs de la situation, ils vont prendre en compte la tâche d'acquisition du code de l'interaction par l'alloglotte. Le natif va ainsi aider son interlocuteur, dans la mesure du possible, à entrer dans ce code et à lui en faciliter l'accès.

Jisa (1991), qui s'intéresse à la nature du lien entre acquisition du langage et interaction, a étudié les reformulations d'une enfant bilingue anglais/français dans sa langue non dominante. Alors que les recherches centrées sur les procédures mises en oeuvre par l'adulte montre une corrélation négative entre les demandes de clarification de l'adulte et le

6 Cité par Matthey (1996, p. 54).

7 Cité par Py, Berthoud & al. (1995).

8 Cité par Py, Berthoud & al. (1995).

développement langagier de l'enfant (Yoder & Kaiser, 1989[9]), Jisa constate en revanche, centrant son regard sur les props et les processus, que les demandes de clarification donnent lieu à un important travail sur le code.

Bilinguisme

Bien qu'il ne s'exprime pas en termes d'étayage, Grosjean (1993) a mis en évidence l'influence du mode de communication sur les productions des interlocuteurs dans les conversations avec des bilingues. Il constate ainsi que dans leurs activités de tous les jours, les bilingues naviguent sur un continuum qui va d'une extrémité que l'on peut appeler « mode de communication monolingue » à une autre extrémité, « le mode de communication bilingue ». Ainsi, en mode de communication monolingue, le bilingue est contraint d'utiliser uniquement la langue de son interlocuteur, ce dernier ne connaissant pas l'autre langue du bilingue. La désactivation de cette autre langue est en réalité rarement totale, ce qui laisse apparaitre des interférences chez le bilingue, interférences pouvant apparaitre à tous les niveaux linguistiques. Des surgénéralisations et des simplifications, qui témoignent d'une restructuration de la langue première (L1) ou d'une fossilisation de L2, apparaissent également. En mode de communication bilingue, l'interlocuteur communique avec d'autres bilingues qui partagent les mêmes répertoires linguistiques et qui vont donc volontiers mélanger les deux langues. On parlera alors de parler bilingue. Celui-ci se caractérise par le choix d'une langue de base puis par la présence de code-switch et d'emprunts de l'autre langue.

Troubles du développement du langage

De Weck (1996) s'est intéressée aux procédures d'étayage des adultes en interaction avec des enfants de 4 à 6 ans avec et sans troubles du développement du langage (TDL) dans différentes conditions de production. Les résultats généraux confirment que les enfants dysphasiques font davantage l'objet d'un étayage qui se manifeste au niveau du contenu par de nombreuses incitations, au niveau de la textualisation par des corrections et au niveau de la gestion de l'activité par des stratégies de cadrage. En revanche, les enfants ne présentant pas de TDL (groupe contrôle) bénéficient d'un étayage essentiellement structurant intervenant au niveau de la planification globale.

9 Cité par Jisa (1991).

Analyse des corpus

Recueil des données

La plupart des exemples utilisés pour illustrer différentes stratégies d'étayage observables dans les interactions avec des enfants issus de la migration m'ont été fournis par des logopédistes que je tiens à remercier tout particulièrement pour leur disponibilité et leur ouverture face à ce travail. Certains passages des enregistrements ainsi récoltés ont été transcrits afin d'être analysés.

Méthodologie

La méthodologie dont nous nous sommes servie pour analyser les corpus est inspirée d'une approche conversationnelle de type ethnométhodologique ainsi que de l'analyse discursive proposée par les courants interactionistes de la psychologie du discours.

Par le biais de l'analyse conversationnelle, nous mettrons en évidence les procédures mises en oeuvre par les interactants pour résoudre les problèmes rencontrés au cours de l'interaction: problèmes centrés sur le sens (problèmes d'intercompréhension) et problèmes focalisés sur le code (problèmes métalinguistiques). L'analyse discursive nous permettra d'observer comment les partenaires utilisent différents genres de discours pour gérer leurs interventions et co-construire un dialogue cohérent.

Nous illustrerons ces phénomènes par des exemples qui mettent en évidence des stratégies spécifiques aux interactions plurilingues, faisant intervenir la langue première de l'enfant, ainsi que par des exemples dont les procédures mises en oeuvre ne peuvent être considérées comme spécifiques car elles pourraient apparaître dans des interactions avec des enfants monolingues.

Exemples

Les exemples présentés ci-dessous peuvent être répartis en deux groupes. Le premier traite des problèmes d'intercompréhension, liés au versant communicatif de l'interaction. La seconde catégorie regroupe des exemples illustrant des questions métalinguistiques ayant alors des implications cognitives. Nous chercherons à rendre compte des stratégies mises en oeuvre par les interactants (adulte et enfant) pour essayer de résoudre ces différents problèmes.

Problèmes d'intercompréhension

Le premier exemple présenté permet d'observer les méthodes utilisées par les interactants pour pallier aux difficultés liées à la co-construction d'un discours commun lors d'une interaction autour d'un jeu symbolique. L'enregistrement, effectué dans le cadre d'une séance de traitement logopédique, concerne un échange entre une logopédiste (A) et un enfant (E) qui suit un traitement depuis 8 mois pour des difficultés de compréhension orale et écrite. L'enfant, né en Suisse et de nationalité portugaise, est bilingue portugais-français. Il est âgé de 8 ans. La logopédiste ne parle pas le portugais.

L'enfant et l'adulte jouent avec les schtroumpfs. Ils disposent pour cela d'une maison en forme de champignon, d'un moulin, et d'une trentaine de petits personnages bleus.

E1[10] et pis et toi et toi tu vas nous prisonnier / là dans cette maison et pis t(u) as pas la clé
A1: ah: mais attends / d'accord / donc la clé d(e) la maison elle est cachée là-bas?
E2: ouais et pis le [vato]
A2: ouais:
E3: il est à toi
A3: mais moi j(e) suis les pirates? ou bien j(e) suis pas les pirates
E4: moi j(e) suis moi j(e) suis les pirates
A4: ah c'est toi / pis moi j(e) suis qui alors?
E5: toi t(u) es: le moulin
A5: moi j(e) suis dans l(e) moulin
E6: pis tu vas les chercher
A6: ah:
E7: celui-là i(l) met la musique
A7: et pis dans dans ah moi j(e) vais chercher si j'ai bien compris les prisonniers qui sont dans l(e) champignon
E8: ouais
A8: et c'est les pirates qui ont pris / les prisonniers

10 Les conventions de transcription sont les suivantes:

chevauchement d'énoncés	A: xxxxxxxxxx B: xxxxxxxxxxxxxxxx
mot inachevé	-fin je voul- pouvais
pause courte, moyenne, longue	/; //; (5 sec.)
intonation montante	?
accentuation	MAJ
allongement de syllabes	: ou ::
segment inaudible	(xxx)
transcription phonétique	[fonetik]
élision	p(eut-ét(re)
code-switch	*italique*
doute	(blabla?)
syllabation	pé-tan-que

E9: non c'est toi [ek] qui dois mettre dans la prison /
A9: ah c'est moi c'est c'est x: i(ls) vont s(e) faire [ɛ] i(ls) vont être prisonniers?
E10: non
A10: non alors j(e) comprends pas
E11: toi / tu vas prisonnier les: pirates /
A11: moi: j(e) vais:
E12: prisonnier
A12: ah emprisonner les pirates / ah moi j(e) suis un petit peu la police alors?
E13: euh:
A13: c'est ça?
E14: non:
A14: enfin j(e) suis les: j(e) suis
E15: ouais
A15: celle qui: d'accord qui va: mettre essayer d(e) mettre les pirates en prison
E16: ouais

Ce passage illustre les difficultés que peuvent connaître les interlocuteurs ainsi que les efforts qu'ils doivent faire pour co-construire un sens commun. Les interactants sont en mode de communication monolingue, la langue partagée par les partenaires est le français.

Le problème d'intercompréhension rencontré ici semble avoir sa source en E1. L'enfant utilise en effet le substantif « prisonnier » à la place du verbe attendu « emprisonner ». Il est probable que cette substitution oriente la logopédiste vers une représentation du scénario dans laquelle trois camps s'affrontent: les pirates, les prisonniers et les « sauveurs » (A5-A8). L'enfant, lui, semble concevoir la présence de deux groupes: les pirates et ceux qui mettent les pirates en prison (E11).

Le moyen principal utilisé par l'adulte et l'enfant pour tenter de résoudre les problèmes liés à ces représentations différentes et pour arriver ainsi à une compréhension commune est la reformulation. De par l'échec des hétéro-reformulations de l'adulte (A7, A8, A9 et A10), l'enfant va reformuler en E11 sa proposition. Il prend donc une part active à la co-construction conversationnelle. Après une tentative d'approche (A12) rejetée et de nombreuses hésitations (A14, début A15) la logopédiste va enfin trouver une formulation qui va être ratifiée par l'enfant (E16). Le problème d'intercompréhension est ainsi résolu.

Ce premier exemple n'est pas spécifique aux interactions plurilingues. Cependant, les problèmes lexicaux de ce type sont fréquents dans les dialogues avec des enfants bilingues et il permet la confrontation régulière à des obstacles communicationnels et à leur résolution. Ces phénomènes sont donc l'occasion pour les interactants d'expérimenter différentes stratégies qui permettent de passer d'un niveau de non compréhension à un niveau d'intercompréhension.

L'exemple qui suit provient d'une interaction entre une fillette de 8 ans et demi (E) et sa logopédiste (A). L'enfant, de nationalité portugaise et née en Suisse, est bilingue portugais-français. Elle débute un traitement logopédique pour d'importantes difficultés d'apprentissage du langage écrit ainsi que des séquelles de retard de parole et de langage oral. La logopédiste parle le portugais, le lit mais ne l'écrit pas. Les interlocuteurs interagissent autour d'un petit carnet dans lequel la logopédiste écrit les questions que l'enfant doit poser à ses parents afin d'e construire le génogramme de sa famille.

E1: ma maman elle disait comme ça / elle est p(e)tite j(e) pense qu'elle va dire elle est p(e)tite
A1: elle est petite qui? /
E2: euh: j(e) sais plus
A2: elle est qu'est-c(e) que tu voulais dire qu'est qu'est-c(e) qui est petite? / *o que é que é pequeno*
E3: j(e) sais plus moi
A3: elle est petite quoi? disait maman
E4: j(e) pense parc(e) qu'elle disait elle est petite (4 sec.)
A4: et elle regardait quoi?
E5: non mais parc(e) que / elle avant elle avait écrit euh ça pis elle disait qu'elle était p(e)tite / que: j(e) sais pas c'est à qui qu'elle était p(e)tite //
A5: peut-être qu'elle a dit / que papa
E6: il était petit encore non il était encore nouveau p(eu)t-être
A6: *que o pai é mais novo que a mãe*
E7: ouais
A7: c'est ça qu'elle a dit hein
E8: mmh
A8: oui
E9: (pis qu'il a?)
A9: elle a dit que papa
E10: mmh
A10: est plus jeune que maman
E11: mmh
A11: c'est ça
E12: et c'est vrai
A12: et c'est vrai
E13: m:
A13: papa est un peu plus jeune
E14: mmh
A14: que maman
E15: et toi tu es: plus: vieille ou plus: euh jeune plus grand ou plus: petit
A15: que qui?
E16: plus jeune
A16: mais que qui?
E17: de ton mari

Cet exemple illustre la manière dont le recours à la L1 de l'enfant permet de comprendre ce que celle-ci veut dire lorqu'elle utilise une traduction lit-

térale de la forme portugaise. Le mode de communication est bilingue. L'enfant produit en E6 un énoncé qui peut paraitre de l'extérieur comme étant difficilement compréhensible. Par le changement de langue, la logopédiste comprendra cependant sans difficulté ce que veut dire l'enfant (A6). Il est intéressant de constater que cette dernière reprend en E15 et E16 la forme proposée par l'adulte en A10 et en A13 (« plus jeune ») en l'intégrant à une demande d'information au sujet de la vie privée de la logopédiste. Nous pouvons donc considérer ce passage comme une séquence potentiellement acquisitionnelle. Cependant, une séance ultérieure (4 semaines plus tard), ne confirmera pas l'intégration de cette acquisition:

E1: ouais parc(e) que tous les autres i(ls) sont des nouveaux / *o J.* c'est des nouveaux
A1: comment des nouveaux
E2: mais [is] par exemple
A2: *mais novo*
E3: ouais voilà

Questions métalinguistiques

L'exemple ci-dessous est extrait d'une interaction entre un enfant de 11 ans (E), de nationalité italienne, arrivé en Suisse à l'âge de 2 ans, et sa logopédiste (A). L'enfant consulte pour de graves troubles d'apprentissage du langage écrit et manifeste également des troubles du développement du langage oral. Les langues communes aux deux sont le français et l'italien. Les interactants sont en mode de communication bilingue, la langue de base étant le français. Dans ce passage, l'enfant, avec l'aide de la logopédiste, relit et corrige l'orthographe de ce qu'il a écrit dans un petit carnet durant la semaine écoulée.

E1: je suis allé à la fo:rê:t
A1: oh là tu as eu une toute bonne idée hein c'est que c'est vrai que il y a un accent circonflexe sur forêt hein
E2: ouais je sais
A2: c'est juste / mais il est pas / sur le [o] //
E3: [ə]
A3: il est sur le oui pou- c'est pour faire sonner [ɛ:] aussi
E4: ah bon mais moi sur un livre j'ai vu qu'il était sur le [o] [laRsã]
A4: mais écoute euh: il arrive même des fois que des livres fassent des:
E5: z'erreurs
A5: fassent des oui c'est vrai hein alors si il était sur le [o] c'est qu'i(ls) s(e) sont trompés / hein
E6: ben ouais
A6: et alors bon ben si i(ls) se sont trompés ben i(ls) t'ont fait faire une mauvaise photo // hein / d'accord?
E7: oui
A7: donc forÊt hein
E8: for-

A8: d'ailleurs / tu sais que / en italien comment on dit forêt
E9: *foresta*
A9: mmh / ouais / et bien dans beaucoup de mots / où on entend en italien / le [s] / *fores:ta* / et bien en français il a disparu ce [s] et à la place on a mis un accent circonflexe / par exemple si je dis fenê:tre / fenê:tre / tu dis comment en italien // fenêtre
E10: *forestr-*
A10: non fenêtre comment tu dis en italien fenêtre la fenêtre
E11: ah: (4 sec.)
A11: *la fi-*
E12: *nestra*
A12: *la finestra* d'accord *la finestra* donc tu entends *fineS:tra*
E13: *la /*
A13: et pis
E14: *finestra*
A14: en français on dit pas une fenestre
E15: non:
A15: on dit une fenêtre
E16: ouais
A16: et bien sur le [ɛ:] de fenêtre on met aussi un accent circonflexe
E17: ouais fenêtre ouais
A17: j(e) t'en dis un autre / par exemple / on dit que le coq il a une crê:te / sur la tête / hein
E18: ouais
A18: ouais pis en italien on dit
E19: euh:
A19: *ha la / cres:ta*
E20: *ha la cresta* ah ouais
A20: *ha la cresta*
E21: ouais
A21: en français on dit pas la creste /
E22: non
A22: on dit la crê:te
E23: ouais
A23: et bien sur le [ɛ:] il y a aussi un accent circonflexe
E24: mmh
A24: donc tu vois que // et bien / c'est un gros avantage de savoir les deux langues /
E25: ouais
A25: mmh
E26: ouais
A26: parce que ça peut même nous ai- nous aider / pour écrire juste / même ça (4 sec.) des fois quand on y pense
E27: comme vous m'avez: d(e)mandé comme par exemple novembre
A27: mmh ah oui
E28: et sep-
A28: qu'est-ce qu'on avait dit
E29: *novembre* pis c'est toujours la même mot mais sauf qu'on dit en français novembre
A29: c'est-à-dire qu'en français on dit [ã]
E30: ouais

A30: et pis on sait jamais mais est-ce que j(e) vais l'écrire comment j(e) vais le j(e) vais
E31: O M
A31: l'écrire ce [â] / c'est -embre est-ce que j(e) vais l'écrire A: N / est-ce que j(e) vais l'écrire E: M / est-ce que j(e) vais l'écrire A: M / et pis si je pense *nove:mbre* /
E32: E M
A32: E M / mmh tu vois qu'ça aide hein
E33: ouais
A33: ouais c'est un bel avantage ça mmh

Cet exemple met en évidence les possibilités des interactants à recourir à l'autre langue (ici l'italien) pour expérimenter des fonctionnements orthographiques. Dans ce passage, l'adulte propose à l'enfant de se baser sur la traduction de « forêt » en italien pour définir l'endroit du circonflexe (A8). La règle historique du remplacement du « s » par l'accent circonflexe est explicitée en A9 avant d'être généralisée à d'autres lexèmes (A9-A23). De A24 à A26, l'adulte fait un commentaire sur les avantages du bilinguisme dans l'apprentissage de la production écrite. En E27, la planification discursive, jusqu'alors gérée par l'adulte, est soudain prise en charge par l'enfant qui initie une séquence sur la base d'un autre exemple dans lequel le recours à l'italien est également un atout. L'enfant devient alors actif et manifeste sa capacité à s'appuyer sur sa L1 pour résoudre d'autres problèmes orthographiques.

Le deuxième exemple illustre les ressources du bilinguisme pour résoudre des problèmes lexicaux. Il est tiré de la même dyade. Les interlocuteurs se posent l'un l'autre des devinettes en les lisant à voix haute.

E1: ça veut dire quoi / à la pé-tan-que /
A1: alors la pétanque / c'est un jeu
E2: ah: ouais
A2: c'est un jeu / qu'on joue aussi beaucoup en Italie
E3: ouais on appelle *bocce* j(e) crois
A3: ouais: les *bocce* [illegible]t à fait hein c'est le *gioco delle bocce* ouais alors c'est quoi la question? (12 sec.)
E4: ave- à la pétanque l- quelle boule quelle boule / petite m quelle petite boule faut-il essai- essayer essayer d'attraper
A4: le cochonnet /
E5: ouais c'est juste
A5: (rire)
E6: c'est à vous main'nant
A6: c'est juste ouais
E7: ouais
A7: mmh
E8: le cochonnet
A8: parce que moi ouais moi j'aime bien jouer *alle bocce* [fazə] tu as déjà joué?
E9: ouais
A9: oui

E10: sur mon: restaurant d'mon oncle
A10: comment?
E11: à restaurant d'mon oncle il est ici à Serrières
A11: AU: restaurant de mon oncle
E12: de mon oncle
A12: hein AU restaurant
E13: ouais et il a il est grand pis j'y vais jouer
A13: donc il y a un terrain
E14: ouais
A14: où on peut jouer *alle bocce*
E15: mmh
A15: voilà et ben en français ça s'appelle la pétanque
E16: ah bon
A16: la pétanque

L'enfant est confronté à un mot en français (pétanque) dont il ne connait pas le sens (E1). L'adulte va alors donner une définition intégrant la culture d'origine de l'enfant (A1-A2). Nous pouvons constater que la définition proposée par l'adulte est très peu précise et que de nombreux jeux pourraient répondre à cette définition. Cependant, de par l'importante présence de ce jeu en Italie, l'enfant est rapidement mis sur la voie et donne son équivalent en italien. Après avoir répondu à la question lue par l'enfant, l'adulte va initier une prolongation du thème en le contextualisant en fonction du vécu de l'enfant (A8). Après une séquence dans laquelle l'enfant raccroche cette activité (E10-E13) à son contexte familial, l'adulte va clore le passage par une explication métalinguistique faisant à nouveau référence à la langue de base. Notons également en A11 et A12 une trace du contrat didactique qui lie les interlocuteurs (A11: AU: restaurant...).

Le prochain exemple est tiré d'une séance de groupe réunissant un garçon (I) de 10 ans, né en Suisse, originaire du Maroc, une fille portugaise (D) de 11 ans, également née en Suisse et leur logopédiste (A). Les deux enfants sont bilingues. Ils sont suivis en logopédie pour des difficultés d'apprentissage du langage écrit. Un retard de langage a également été diagnostiqué chez D. La logopédiste a parlé le portugais dans sa petite enfance mais ne le parle plus depuis l'âge de 7 ans. La connaissance de l'arabe n'est pas partagée par les interactants. Les deux enfants et l'adulte sont en train de lire un livre sur les caractères des personnages afin de construire une pièce de théâtre.

I1: (lit) les // boudeurs
A1: mmh vous savez c(e) que c'est
I2: tour-
A2: c'est les boudeurs? /
I3: les boudeurs tournant //
A3: qu'est-c(e) que ça veut dire un boudeur
D1: (chuchote) boudeur

A4: c'est quoi un boudeur
D2: j'ai déjà entendu un boudeur
I4: moi moi je sais un boudeur ça veut dire j'suis un boudin
A5: ah tu crois? / qu(e) c'est un boudin? / un boudeur? / mmh pas tout non c'est quoi?
D3: (xxx)
I5: c'est un bouddhiste
A6: ah non c'est pas un bouddhiste non plus ça rien à voir avec la religion / c'est pas quelqu'un qui aime Bouddha /
D4: il aime bouder (rire)
A7: et oui il aime bouder ça veut dire quoi quand on aime bouder
I6: ça veut dire / il est ouh:
A8: ah voilà il est jamais content
I7: il aime pas ça
A9: i râle
D5: (xxx)
A10: et pis
I8: oh pourquoi j(e) dois colorier ça
A11: voilà
I9: pis c'est pas à nous hein
A12: et qu'est-c(e) que tu fais quand tu boudes / parce que
I10: ah j(e) vais j(e) vais d(e) nouveau
D6: ah j'ai pas envie de travailler
I11: ah ouais j(e) fais:
A13: ouais tu dis plus rien hein tu restes de ton côté tu dis plus rien pis tu fais une sale tête tu tires une sale tête
D7: une copine à moi elle aime pas l(e) prof après elle boude toujours hein
A14: c'est vrai?
D8: oh j'ai pas envie d(e) travailler vous donnez trop d(e) devoirs c'est Joëlle
A15: aha
I12: moi j(e) la connais / elle a des lunettes
D9: elle boude toujours
A16: et elle elle boude ça veut dire qu'elle fait la gueule hein dit autrement
D10: oui elle fait toujours la gueule là
A17: ok

Les trois interlocuteurs sont en mode de communication monolingue. L'adulte s'arrête sur le mot « boudeur » et demande aux enfants une explication métalinguistique (A4). Alors qu'I. utilise une stratégie d'analogie par la forme en proposant comme synonyme « boudin » et « bouddhiste » (I4, I5), la logopédiste refuse les deux propositions et en profite pour donner le sens de la seconde (A6). Par la reprise d'une partie de son intervention, D. va inciter l'adulte à reformuler sa question (A7: (...) ça veut dire quoi quand *on* aime bouder) ce qui va conduire les interactants à poursuivre dans un genre discursif plus impliqué (I8-A13). La présence des unités « je » et « tu » témoigne en effet d'une implication des énonciateurs mais ceci d'une manière presque impersonnelle. Dans un deuxième temps, D. va initier un genre discursif proche du récit d'expérience personnelle (D7), ceci malgré l'absence d'organisateurs temporels. Les changements de

genres discursifs observés dans cet exemple se manifestent par un rapprochement progressif de l'ancrage discursif au contexte d'énonciation. Ils vont ainsi permettre aux enfants d'accéder au sens du lexème problématique. Il est intéressant de constater que les stratégies d'étayage visant à l'utilisation d'un genre discursif plus accessible aux enfants sont développées non seulement par l'adulte mais aussi par les enfants.

Conclusion et implications cliniques

Par l'analyse des exemples présentés dans cet article, nous avons tenté de montrer la richesse qui émane des interactions avec des enfants plurilingues et pluriculturels, en nous centrant plus précisément sur les productions verbales des interlocuteurs. En effet, l'émergence fréquente de problèmes d'intercompréhension liée à l'asymétrie des répertoires linguistiques peut permettre aux interlocuteurs d'expérimenter différentes stratégies de résolution de problèmes d'intercompréhension. Par la présence de nombreuses questions métalinguistiques, ces interactions ont pour avantage de donner à l'enfant de nombreuses occasions de réfléchir sur les fonctionnements linguistiques des langues en présence. Par ce fait, le développement des capacités métalinguistiques, si importantes pour l'apprentissage de la lecture et de la production écrite, peut s'en trouver facilité.

Bien que la connaissance de la L1 de l'enfant puisse parfois faciliter l'intercompréhension ou le développement de stratégies étayantes, nous estimons qu'elle n'est pas un prérequis nécessaire pour mettre à profit les richesses des interactions avec les enfants bilingues. Cependant, nous pensons que l'ouverture aux langues et cultures, la recherche d'informations (auprès de l'enfant, de sa famille ou d'ouvrages de référence tels que dictionnaires ou encyclopédies sur les langues) sur les fonctionnements linguistiques de la L1 de l'enfant et sur sa culture, sur les similitudes ou les différences entre les langues, peuvent permettre aux interactants de profiter au maximum de leurs échanges. Ainsi, des questions triviales telles que « comment tu dirais ça en portugais? » peuvent parfois ouvrir des horizons intéressants pour un travail logopédique centré sur le développement des capacités communicatives et métalinguistiques de l'enfant, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Bibliographie

Bange, P. (1987). *La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue*. Résumé en vue de la réunion d'Aix-en-Provence (30.11.-5.12.1987).

Bartning, I. (1992). L'activité interactionnelle dans une étude longitudinale de l'acquisition du français langue étrangère. In R. Bouchard, J. Billiez, J.M. Coletta, V. De Nuchèze, &

A. Millet, *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues* (pp. 123-136). Grenoble: LIDILEM. (Actes du VIIIe Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches », Grenoble, mai 1991).

Berthoud, A.C. (1991). Rapport. In C. Russier, H. Stoffel, & D. Véronique (eds.), *Interactions en langue étrangère*. (pp. 155-158). Aix-en-Provence: Presses Universitaires d'Aix-en-Provence.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bruner, J. S. (1985). The role of interaction formats in language acquisition. In J.P. Forgas (ed), *Language and Social Situations*. (pp. 31-46). New York: Springer.

de Pietro, J.F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil, & H. Fugier (eds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. (pp. 99-124). Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.

de Weck, G. (1996). *Les retards de langage: procédures d'étayage des adultes*. Rapport final de la prolongation de subside FNRS.

de Weck, G., Rosat, M.C., & von Ins, S. (1995). Effets du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, 61*, 35-60.

Egli, M. (1995). L'acquisition de l'écrit chez les enfants bilingues. *Babylonia, 3*, 21-27.

Faraco, M. (1995). La répétition dans la communication exolingue en classe de FLE. *Travaux de l'Institut de Phonétique d'Aix, Vol. 16* (1994-1995), 143-173.

François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris: Nathan.

Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. *TRANEL, 19*, 13-42.

Jisa, H. (1991). Les reformulations du bilingue dans sa langue non dominante: observation de la zone proximale de développement. In C. Russier, H. Stoffel, & D. Véronique (eds.), *Interactions en langue étrangère*. (pp. 179-191). Aix-en-Provence: Presses Universitaires d'Aix-en-Provence.

Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne: Peter Lang.

Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation exolingue. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, février-mars 1990, 81-88.

Py, B., & Berthoud, A.C. (sous la dir. de) (1995). *Apprentissage du français et de l'allemand en Suisse romande par des élèves allophones: mobilisation et construction des compétences linguistiques, discursives et socio-culturelles en situation scolaire et non scolaire*. Rapport final FNRS-PNR33.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.

Rosenbaum, F. (1997). *Approche transculturelle des troubles de la communication*. Paris: Masson.

Vasseur, M.T. (1991). Solliciter n'est pas apprendre, initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère. In C. Russier, H. Stoffel, & D. Véronique (eds.), *Interactions en langue étrangère*. (pp. 49-59). Aix-en-Provence: Presses Universitaires d'Aix-en-Provence.

Vygotski, L.S. (1935). *Pensée et langage*. Paris: ADAGP, 1997.

Yoder P.J. & Kaiser A.P. (1989). Alternative explanations for the relationship between maternal verbal interaction style and child language development. *Journal of Child Language, 16*, 141-160.

BEST COPY AVAILABLE